

Literatura e ensino: fronteiras de um testemunho

Cristina Torres*

Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto.

Roland Barthes

RESUMO

Este ensaio tem como proposta problematizar a prática de ensino de literatura à luz de quatro eixos norteadores: singularidade, território, fronteiras e multiplicidade. A partir da exposição e conceituação de cada eixo, o ensaio propõe uma visada crítica sobre a singularidade do objeto literário e sua compreensão por parte do professor na prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Ensino; Singularidade

ABSTRACT

This article aims to discuss the literature of teaching practice based on four guiding principles: uniqueness, territory, borders and multiplicity. From the exhibition and concept of each axis, the paper proposes a target critical about the uniqueness of the literary object and its understanding by the teacher in their teaching practice.

KEYWORDS: Literature; Education; Uniqueness

* Doutora em Literatura Brasileira pela USP; Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP; Professora do Curso de Pós-Graduação em Literatura Brasileira – Lato Sensu PUC-SP/ COGEAE. profcristorres@uol.com.br

Considerações iniciais

Para iniciar essas reflexões sobre o ensino de literatura, esclareço que tomo como norteadores de minha fala quatro eixos conceituais, a saber: singularidade, território, fronteiras e multiplicidade¹. Estes eixos aparecem aqui como disparadores de sentido das muitas considerações que este ensaio se propõe a fazer. Meu método de pensamento e de prática, nos últimos anos, tem tomado esses eixos como guias iluminadoras no modo de apresentar, abordar e pensar a prática do ensino de literatura. Isso posto, passo a explicitar o que cada eixo privilegia:

1. Singularidade. A compreensão clara da singularidade do literário é aqui o ponto nuclear. Quais seus elementos fundamentais? O que constitui o objeto literário? Qual o melhor caminho para, na prática, explicitar tais elementos e convocar uma reflexão crítica e interessada por parte dos alunos?
2. Território². Ao falarmos em território, estamos falando de um recorte espacial e, aqui, o território a ser mapeado é o da Literatura em diálogo com sua Prática de Ensino. O território representa um dado fixo, uma área e, para que transformemos o território em espaço, especificamente em se tratando da prática de um espaço de ensino, é preciso que ele seja habitado, é preciso que nele tenhamos um gesto de vida, tal qual o oleiro o inscreve na argila.
3. Fronteiras. O que aqui devemos entender como fronteiras? Traços que demarcam limites territoriais, mas que não são fixos, ao contrário, são moventes e recebem um grande trânsito de influências dos outros territórios que os tangenciam. A proposta é explorar as relações fronteiriças entre a Literatura, a Cultura e as diferentes áreas do saber com as quais o território literário desenha relações.

¹ Quero esclarecer que a construção desse método foi se fazendo depois de um curso para o qual fui convidada, em 2006, na PUC-SP, chamado *Território das Artes*. A proposta do projeto – organizado pelo Centro de Artes e Educação Física da PUC-SP – era capacitar professores da área das artes para palestras formativas a serem ministradas a outros professores em algumas cidades do Estado de São Paulo. Produziu-se, para isso, um material belíssimo, com três cadernos-guia – sendo um caderno de cunho teórico-crítico, cujos ensaios trabalhavam a partir de seis territórios artísticos: o das artes visuais, o das artes do corpo, o das artes literárias, o das artes musicais, o das artes plásticas e o das artes tecnológicas, que abordavam os verbetes singularidade, fronteiras, multiplicidade e interface. Os outros dois cadernos traziam proposições aplicativas, com sugestões de atividades e análises de obras de arte sempre selecionadas a partir dos verbetes trazidos no caderno de ensaios teóricos.

² Para a ampliação dos conceitos de território e fronteiras, alguns estudos de Milton Santos me foram muito iluminadores. Cf.: SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1982; SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo*. São Paulo: Editora Hucitec, 1994; SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Editora Record, 2000.

4. Multiplicidade. A multiplicidade é o eixo que religa as reflexões antecedentes. A multiplicidade traz de volta o sentir e o pensar a singularidade e a complexidade do Ensino da Literatura, seus territórios de atuação e as fronteiras da sua práxis, que devem ser sempre moventes e intercambiáveis. A fim de compreender a mudança de repertório oferecida ao estudante durante seu contato com o ensino da literatura, a abordagem desse eixo convida o professor a apostar em uma formação que não separe a teoria da prática, o sujeito do profissional, o homem da cultura.

Estou, assim, desenhando uma espécie de “cartografia literária” que propõe perceber a Literatura como um grande território no qual a singularidade, as fronteiras e a multiplicidade se relacionam num objetivo único: a prática de seu ensino – seja na educação básica, seja no ensino superior.

A primeira questão que lanço é que o ensino de literatura parece ter perdido uma noção fundamental – a noção da singularidade do objeto literário. O professor de literatura, bem como coordenadores de área, precisam ter claro que a literatura é um campo do saber que apresenta uma responsabilidade formal que não pode, em momento nenhum, ser ignorada, esquecida ou sobreposta por teorias e críticas. Nesse debate, vejo como urgente a necessidade de sublinhar que a particularidade específica do objeto literário está no manejo com a forma e toda uma proposição estética que se fia por meio dessa construção. A partir do momento em que perdemos isto de vista, me pergunto o que de fato ensinamos ao aluno em nossas aulas de literatura.

Esta minha afirmativa leva em conta fatores que, em um arco descendente, vão desde a formação do aluno de terceiro grau até sua prática, lá na frente, como professor de literatura. O aluno de graduação, sabemos, inúmeras vezes depara-se com a questionável organização das grades curriculares dos cursos de Letras, que têm privilegiado as áreas da Linguística, da Língua Portuguesa, da Análise do Discurso e dado pouquíssimo espaço para as disciplinas de literatura; além de se confrontar com professores cuja didática e cuja própria relação com a literatura muitas vezes deixa a desejar. Já em sua prática como professor no ensino básico, por exemplo, enfrenta a qualidade questionável da maioria dos livros didáticos e também, no caso da rede pública de ensino, do *Caderno do Aluno* distribuído nas séries do ciclo fundamental e do ciclo médio. Esses materiais muitas vezes reduzem a experiência literária a uma espécie de jogo de regras e de termos estilísticos, sem contar a excessiva descrição e classificação de gêneros que lançam a relação aluno-texto literário quase sempre em um

lugar de absoluto desprazer. Cristovão Tezza, em um curioso ensaio em que pensa a sua experiência com os materiais didáticos, defende uma qualidade que todo material didático apresentaria, mas...

Desse apanhado geral da minha experiência, faltou talvez frisar a qualidade maior de todo material didático, que tem a ver, afinal, com a natureza da vida: o inacabamento. É preciso sempre desconfiar dos compêndios definitivos; um bom material talvez seja antes uma sugestão de material didático, em que o rigor teórico não perca de vista o poder das intuições. Como todo mundo é (felizmente!) diferente, não será má ideia manter sempre viva no horizonte a utopia segundo a qual cada um deve criar seu próprio material, incluindo aí o estudante. Se não como realidade imediata, pelo menos como um sonho que se alimenta (2002, p. 37).

Sim, um sonho que nos alimenta, esse, pois ainda não temos uma realidade educacional que possibilite fazer valer a ideia de um material didático sugestivo, iluminador e não definitivo. Há ainda, nessa ciranda, os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio e as Leis de Diretrizes e Bases, que apresentam um formato que precisamos questionar e contestar, pois o lugar dado à Literatura (e a sua *singularidade*) fica por existir, parecendo sempre estar em um porvir, ou ser uma espécie de matéria utilizada como ponte para se estimular o estudo de regras gramaticais, ou “habilidades” de interpretações de texto, ou ainda contextualizações histórico-sociais³.

Leyla Perrone-Moisés, em um belo artigo intitulado “Literatura para todos” aponta, em canto paralelo ao que vou defendendo aqui, sua indagação (indignação?) sobre o lugar da literatura nos documentos oficiais e, se é que ela tem um lugar, de que modo ele é enunciado. Reflete a autora:

³ Apenas para ilustrar, em dada altura do texto do PCNem, na área que teoricamente envolve a literatura, chamada “Linguagens, Códigos e outras Tecnologias”, deparo-me, dentro da área de História, com uma referência à literatura que ilustra a visão equivocada encontrada por todo o documento. Lemos: “A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas. Cruzar as fronteiras de áreas do conhecimento, neste caso em interface com a área das Linguagens e Códigos, só enriquecerá o trabalho da História, tanto do ponto de vista conceitual (o que se aprende), quanto do metodológico (a forma de aprender).” Sem discordar que o cruzamento das áreas de conhecimento é sempre positivo e necessário para uma visão mais ampla da cultura e das artes, penso que apenas apontar (sem propor um mergulho vertical) a “específica constituição estética” da área é problemático, já que a ênfase fica a cargo de uma visão generalista e empobrecedora da literatura.

O “trabalho sistemático e organizado com a linguagem” (aqui, no singular) é reconhecido como uma “área básica” para “que o aluno possa participar do mundo social”. Informam-nos de que “a linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia etc.” A ordem das disciplinas elencadas é, já por si, curiosa. A própria ciência da linguagem verbal, a linguística, aparece em penúltimo lugar, *e a literatura fica ausente*, embutida no etc. A minimização da importância da linguagem verbal fica evidente nos parágrafos seguintes: “A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar, transmitir de forma específica o pensamento.” Bakhtin e o “caráter dialógico da linguagem” são referidos logo depois. Mas, como em outros documentos congêneres, o “dialogismo” de Bakhtin é reduzido ao “diálogo” entre diferentes códigos e diferentes usuários, esquecendo ou omitindo que esse conceito foi criado no âmbito da grande literatura, mais especificamente a partir da obra de Dostoiévski” (2006, p. 21, *grifo nosso*).

Somadas às minhas, essas considerações apontam um quadro desanimador e pessimista, talvez, mas é preciso sempre enfrentá-lo. Fato disparador de muitos dos problemas que vivenciamos na prática do ensino de literatura é este, ligado diretamente ao modo como se trata e se percebe o objeto literário; se eu não o compreendo bem, se não percebo de fato sua singularidade, como posso apresentá-lo de forma coerente e instigante ao aluno? Vestir a literatura de informações que apenas margeiam seu núcleo constitutivo e acreditar que isto significa ensinar literatura, é realmente lamentável. Deste modo, muitas vezes as estratégias e as metodologias convocadas nessa disciplina aparecem como vilãs de seu ensino e acabam simplificando e reduzindo a aprendizagem do literário a uma série de elementos outros, externos e distantes daquilo que é essencial ao território da literatura, além de promover um ensino não significativo e deslocado do universo de relações sociais e culturais em que o aluno está inserido.

Esse quadro deveria ser inimaginável para nós, mas ele, infelizmente, faz parte do que é comum na prática das aulas de literatura e nos programas pedagógicos – ressalvo, tanto do ciclo básico como, muitas vezes, do próprio ensino superior.

Edgar Morin (que nunca foi professor de literatura, aliás), antropólogo e sociólogo francês, faz uma defesa da literatura que deveria, no meu ponto de vista, estar inscrita, em caixa alta, nos PCNs e no PCNem, nas LDBs, nos manuais didáticos, nas portas das salas de aula, no quadro de aviso da sala dos professores, enfim. Diz ele:

É no romance, no filme, no poema, que a existência revela sua miséria e sua grandeza trágica, com o risco de fracasso, de erro, de loucura. É na morte de nossos heróis que temos nossas primeiras experiências da

morte. É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida (2005, p. 49).

Essa rara lucidez sobre o papel da literatura na formação de um povo reverbera de que modo em nosso sistema educacional e, sobretudo, em uma sociedade como a nossa? Como ressonância a essa afirmativa, colho uma fala de Todorov, em *A Literatura em Perigo* (2007): “Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela [a literatura] permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (p. 14). Ora, se a literatura permite melhorar essa “vocação de ser humano”, ela deveria ser, para todos, um bem maior e, para a educação, uma disciplina indispensável na formação social e cultural de uma nação. Mas o que vemos em nossa realidade não é isso.

A literatura por vir...

Certa vez, Roland Barthes, quando perguntado em uma entrevista se “pode-se ensinar literatura?”, respondeu do seguinte modo: “A essa pergunta, que recebo como uma chicotada, responderei também com uma chicotada dizendo que *só se deve ensinar isso* (2004, p. 335). Não estranhemos ouvir essa afirmativa de um pensador que dedicou sua vida à literatura e a suas relações com a cultura e com as outras linguagens e que nos deu, inclusive, aquela bela imagem de que a literatura é um *girar dos saberes* porque nela se movimentam todos os campos do conhecimento. Mas o que pode significar “só se deve ensinar isso”? O que há no espaço literário que faz dele esta espécie de *matrix* social, política, educacional, ética, moral? Mais adiante, Barthes complementa sua afirmativa:

A ‘literatura’ é, por certo, um código narrativo, metafórico, mas também um lugar onde se encontra engajado, por exemplo, um imenso saber político. É por isso que afirmo paradoxalmente que só se deve ensinar literatura, pois através dela se poderia abordar todos os saberes (2004, p. 335).

Essa multiplicidade de saberes que compõem o território da literatura é, na maioria das vezes, ignorada pela escola. Se o papel essencial da escola e, aqui especificamente, do ensino da literatura nela inserido, é promover um espírito crítico e questionador, o que está se ensinando quando se ensina literatura? Onde está o olhar que

percebe o texto literário como um espaço da dúvida, do deslocamento, do desconforto, do incômodo que convida a pensar verticalmente sobre a vida, sobre nossa condição humana, sobre nossos desamparos? E indago, ainda, como tentar esboçar esta profunda relação entre a literatura e a vida em uma educação que promove a superficialidade e a passividade intelectual?

Mas, apesar do constante mal tempo que sobrevoa o ensino literário, ainda bem que a literatura *teima* – e por isso não sucumbe a nada disso. Sua força e sua impositividade estão exatamente em sua existência imponderável; ela teima porque ela permanece, porque seu espaço é aquele que nunca para de recomeçar, porque sua seiva é a de construir mundos que nos revelam e nos questionam por meio de um manejo singular em que a palavra, tecida em texto, seja qual for o gênero a que se queira classificá-lo, nos modifica. Porque seu trabalho com a linguagem afeta o mundo – nosso, de leitores, e aquele, outro, que está fora de nós, que é histórico, social, cultural, político. A literatura é, portanto, um lugar para se habitar se houver coragem – porque ela nos corrompe e nos ameaça, esgarçando nossas garantias ilusórias e passageiras. Mesmo se ela, às vezes, é acalento e eternidade no momento da experiência estética que nos afeta, o que há nela é sempre uma ação: a do deslocamento. Teimar é justamente isso – “... manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma espera. E é justamente porque ela teima que a escritura é levada a deslocar-se” (BARTHES, 2004, p.27).

Podemos, aqui, pensar de que modo o estado geral da cultura deveria compreender a literatura e sua singularidade e de que modo o sujeito humano deveria recebê-la. Na esfera educacional, entender a literatura como mediadora – necessária e legítima – na formação de um sujeito, talvez signifique teimar – afinal, ela resiste à *Doxa*⁴, tal como apregoa Barthes. E resistir à *Doxa*, sabemos, é um convite a um olhar inquiridor, desacostumado ao gesto da passividade reflexiva. Mas onde, no interior dos programas de ensino, da prática de ensino e dos materiais didáticos, negrita-se esta força da literatura?

Ocorre-me aqui outra afirmativa de Todorov que nos ajuda a alinhar todas essas indagações. O crítico, apesar de inserido em outro contexto social e cultural, falando de uma França do início do século XXI e de um sistema educacional muito

⁴Para Barthes, a *Doxa* é “a opinião corrente, o sentido repetido, *como que casualmente*. É a Medusa: ela petrifica os que a olham. Isso quer dizer que ela é *evidente*. Será ela vista? Nem ao menos isso; é uma massa gelatinosa que cola no fundo da retina?” (s/d., p.131).

diferente do nosso, traz uma percepção com a qual, infelizmente, compartilho. Ao observar o ensino da literatura nos currículos das escolas francesas, percebe que “uma ideia totalmente diversa funciona na base não apenas da prática de alguns professores isolados, mas também na teoria dessa disciplina e nas instruções oficiais que a delimitam” (TODOROV, 2007, p. 25-26).

Essa ideia diversa de literatura, que se choca com a de Todorov, é aquela que apresenta ao aluno, antes das obras, as regras e as nomenclaturas da teoria e da crítica. Nesse ponto, volto a defender a singularidade do literário como um retorno importante para uma percepção mais clara e profunda desse objeto que temos nas mãos, não para primeiro o encobrirmos com nossas leituras viciadas por regras aprendidas nas cadeiras da crítica. Se a força da literatura é sua escritura, seu modo de operar o signo verbal, seu particular gesto criativo sobre a palavra comum, mostrar isso ao aluno, convidá-lo a perceber esse manejo em uma primeira escuta próxima ao texto, rente à afecção que o texto provoca, não seria um positivo caminho para instigar nesse aluno uma “amizade”⁵ com o texto?

Infelizmente, é certo dizer que as escolhas que vemos na prática têm sido cada vez mais equivocadas – há uma gama de apostilas, livros de exercícios, roteiros de aulas que privilegiam as regras analíticas focalizadas naquilo que se supõe uma leitura correta do texto, em detrimento da experiência e da fruição da leitura. Afinal, o que o aluno conhece de Fernando Pessoa, Drummond, Camões? Versificação, figuras de linguagens, um pouco das características da escrita da época – mas não conhecem deles a força de suas literaturas, o chamado que vem de seus textos e os lança para um lugar outro, o do território do literário, com suas potencialidades todas abertas e expostas ali, para que o aluno se permita esse convívio, esse assombro, essa experimentação. Depois, por certo, podemos convidar a sala a tecer suas relações entre a estesia e o poético, no registro da análise, que ilumina muitas vezes ainda mais a beleza e o árduo trabalho criador que há no texto... mas depois. Porque, creio sinceramente, se essas preocupações vierem antes do convite à “amizade” do aluno com o texto, o professor de literatura terá solapado seu papel formativo, ‘teimoso’ e provocador, em privilégio de normas de leitura e

⁵Lembro aqui da fala de Proust, em seu “Sobre a leitura”, prefácio do autor à tradução do livro *Sésame et le Lys*, de John Ruskin. Uma bela imagem constrói Proust: “Na leitura, a amizade é de repente levada à sua pureza primitiva. Esses amigos, se passamos a noite sem eles, será porque realmente temos vontade de fazê-lo. Não os deixamos, pelo menos estes, senão com remorso. E quando os deixamos, não levamos nenhum desses pensamentos que mimam a amizade: O que é que pensaram de nós? – Será que não tivemos tato? – Será que agradamos? – e o medo de ser esquecido por um outro. Todas essas agitações expiram na soleira dessa amizade pura e calma que é a leitura.”(2003, p.42-43) Bela aprendizagem esta para compartilharmos com os alunos.

interpretação que ensinam “não o que falam as obras mas sim o que falam os críticos” (TODOROV, 2009, p.19).

É fato que, se o professor, que é o desencadeador mais direto da relação leitor-leitor, perder o amor pela literatura, outro fio forte estará rompido nesta cadeia de ensino.⁶ Se não acreditarmos mais que a literatura é um bem indispensável ao homem, não será viável reformular, reorganizar e propor uma mudança nessa prática de ensino. Aliás, a ideia da literatura como um direito humano, defendida no ensaio de Antonio Candido “O direito à literatura” (1989), me parece muito significativa e urgente de um resgate. Candido argumenta, sobretudo, que a literatura é um bem indispensável– mas como crer que, tal qual o alimento, a vestimenta, a moradia, a literatura é um bem de primeira necessidade? Quantos argumentos seriam necessários para que nossa sociedade pudesse endossar essa defesa da literatura como indispensável na formação de um sujeito e na organização de uma sociedade? De saída, o autor aponta: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1989, p.178).

Por quê? Para Candido, porque nós não poderíamos viver sem alguma espécie de fabulação, porque a literatura tem um forte poder humanizador que nos organiza psíquica e socialmente, porque ela tem uma intervenção na cultura e é sem dúvida um meio consciente de desmascaramento e problematização de muitas esferas do saber.

⁶Às vezes me pergunto, numa projeção bastante radical, por certo, se não estamos, ainda que potencialmente, fazendo com o ensino de leitura e, por extensão, com a leitura, algo parecido com aquele trágico episódio de maio de 1933, que ocorreu em várias cidades da Alemanha. Inúmeros livros que “ameaçavam” ou indicavam algum conteúdo que pudesse questionar o poder nazista, foram queimados em diferentes praças públicas. Claro, não quero evocar um teor tão trágico para nossa literatura e seu ensino, mas às vezes tenho a impressão de que corremos este risco a cada aula mal dada, a cada abordagem rasa do texto literário, a cada planejamento equivocado, a cada crença de que a literatura é um meio para se ensinar gramática, ou história, ou seja lá o que for. Curioso lembrar que, em Berlin, na *Bebelplatz*, há um (anti)monumento do artista israelense Micha Ullman, chamado Bibliothek (Biblioteca), que provoca a reflexão sobre o ato de 1933. “A obra se constitui num espaço cúbico subterrâneo de 7,06 metros de 8 aresta. Não há ponto de vista que permita ao olhar uma visão total do recinto embutido no solo. A visada da obra impõe curiosa movimentação: o observador é levado a recuar e a avançar, a curvar-se, abaixar-se, a mudar continuamente de posição, no intuito de apreender o espaço subterrâneo. O olhar duvida. Há surpresa, incredulidade e frustração. Estantes vazias recobrem as paredes de modo ambíguo, ora parecendo recuar como crateras, ora avançando. Biblioteca refere-se assim ao auto-de-fé nazista no próprio local de seu acontecimento”. (DANZIGER, Leila. “Revolver a terra: as escavações de Micha Ullman”, s/d. Cf: <http://leiladanziger.com/text/18revolver.pdf>) Esta referência que constrói um vazio questionador e cuja potência é justamente o não estar lá, para fazer pensar no gesto absurdo ocorrido neste episódio de 1933, traz à cena atual um movimento extremamente necessário – o do observador em movimento e do “olhar que duvida”. Certamente, gestos que precisamos assumir diante de grandes, ou pequenas atrocidades contra esse patrimônio humano que é a literatura.

De que modo a educação reconhece a responsabilidade ética e a força estética da literatura? Creio que o problema não está apenas no reconhecimento da literatura como um bem necessário, mas no que fazer com este reconhecimento, quando ele nos alcança e conquista um lugar significativo nas preocupações pedagógicas e, em necessária extensão, nas preocupações constitutivas de uma civilização. É certo que uma cultura que “pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos acontecimentos” (MORIN, 2005, p.17) seria uma cultura cuja essência é garantir ao homem o direito de conhecer e compreender o alcance humanizador da literatura.

Nessa visada, saber caminhar por esse território movente que é o literário é o maior desafio – é preciso mirar as fronteiras, que são inúmeras, com as quais esse território se atrita e por meio das quais recebe incontáveis influências. É preciso, sem dúvida, saber perceber sua singularidade, com seus manejos e seus modos de operação com a palavra, é preciso, ainda, de uma forma vertical, insistir na multiplicidade que religa todos esses eixos pelos quais a literatura deve, do meu ponto de vista, ser entendida e percebida, no mínimo, de modo mais legítimo e respeitoso.

Talvez a urgência de uma tomada de posição diante do ensino de literatura, hoje, seja aquela que nos coloque como testemunhas de uma voz que já não pode falar. Sim, como uma espécie de metáfora operativa, para terminar minhas considerações neste ensaio, eu lanço minha fala a este lugar testemunhal. Lugar de risco e vertiginoso, porque meu discurso sobrevive na medida em que outro está morrendo. Mas, esse gesto testemunhal, paradoxalmente, aponta uma dobra onde se encontram estas duas vozes – a que agoniza e a outra, que a faz viver. Daí, nesta cicatriz desenhada pelo espaço potencial daquilo que fica por dizer, quem sabe, a literatura volte a falar.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____. *O grão da voz*. Tradução Mario Laranjeira São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *Roland Barthes por Roland Barthes* Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, s/d.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haqira. PCNEM – Literatura: Análise crítica. In: *MEC/SEB/Departamento de Políticas de Ensino Médio, Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, 2004. p.60-82.

MORIN, Edgar. Ensinar a Condição Humana. In: *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF:UNESCO, 2000.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o ensino*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVERIA, Maria Rosa Duarte de, et al. *Território das Artes*. São Paulo: Artgraph, 2009.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura e sociedade*, n.09 (2006), p. 16–29). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709/21773>>. Acesso em: 01 maio 2015.

PROUST, Marcel. *Sobre a Leitura*. Tradução Carlos Vogt. São Paulo: Pontes, 2003.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. *Técnica, espaço, tempo*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

TEZZA. Material didático, um depoimento. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, nº 20; jul/dez de 2002; p. 35-42.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel Brasil, 2009.

Data de submissão: 04/05/2014

Data de aprovação: 29/05/2015